

Conrady, Peter

Lesen und Schreiben lernen. Oder: Lehrerinnen und Lehrer müssen von und mit Kindern lernen, um Kinder zu fördern

Eicher, Thomas [Hrsg.]: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen : Athena 1997, S. 87-99. - (Lesen und Medien; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Lesen und Schreiben lernen. Oder: Lehrerinnen und Lehrer müssen von und mit Kindern lernen, um Kinder zu fördern - In: Eicher, Thomas [Hrsg.]: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen : Athena 1997, S. 87-99 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-219144 - DOI: 10.25656/01:21914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-219144>

<https://doi.org/10.25656/01:21914>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Thomas Eicher (Hg.)
in Zusammenarbeit mit
Peter Conrady und Gerhard Rademacher

Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation

Konzepte der Lese(r)förderung

ATHENA

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation :
Konzepte der Lese(r)förderung / Thomas Eicher (Hg.). In
Zusammenarbeit mit Peter Conrady und Gerhard Rademacher.
- 1. Aufl. - Oberhausen : Athena, 1997

(Lesen und Medien ; Bd. 1)

ISBN 3-932740-05-X

1. Auflage 1997

Copyright © 1997 by Athena Verlag,
Mellinghoferstraße 126, 46047 Oberhausen

Alle Rechte vorbehalten

Druck: Difo-Druck GmbH, Bamberg

Printed in Germany

ISBN 3-932740-05-X

Inhalt

Thomas Eicher:

Stichwort Lese(r)förderung.....7

Erich Schön:

Vor dem Ende der Lesekultur?

Zur Zukunft des Lesens.....15

Bodo Franzmann:

Wozu Leseförderung?

Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven19

Christine Garbe:

Einsame Lektüre oder Kommunikation?

Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu

kindlichen Lektüreprozessen37

Ralph Köhnen:

„Hinterlassen Sie eine Spur, wenn Sie können“

Theorien des kreativen Textumgangs.....55

Peter Conrady:

Lesen und Schreiben lernen

oder: Lehrerinnen und Lehrer müssen von

und mit Kindern lernen, um Kinder zu fördern.....87

Gerhard Rademacher:

Vom ‚wilden‘ oder ‚wildgewordenen‘ Leser

zum geklonten Leser?

Oder: Leserpraxis versus Literaturwissenschaft?.....101

Marion Döbert:

Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen

Erwachsenen117

Friedhelm Munzel:

Lesen als Sinnstiftungsprozeß im Religionsunterricht

Eine bibliothераpeutische Fokussierung.....141

Peter Conrady

Lesen und Schreiben lernen

oder: Lehrerinnen und Lehrer müssen von und mit Kindern lernen, um Kinder zu fördern

1. Leistungen der Kinder

Welche Leistungen müssen Kinder aktivieren, um z.B. Folgendes zu lesen?

Abb. 1: Hallo – ich grüße Dich!!



- In den Bereichen von Wahrnehmen und Lernen:
 - Figur-Grund-Unterscheidungen vornehmen
 - Raum-Lage-Beziehungen erkennen
 - Bild-Text-Beziehungen realisieren
 - Sache/Bedeutung vs. G-P-K-Regeln akzeptieren
 - Graphem-Phonem-Zuordnungen beherrschen
 - Buchstaben und Wörter erlesen
 - Satzzeichen und Redezeichen identifizieren
 - Zeilen und Abschnitte erkennen
 - Seitenzahl zuordnen (Ordinal- und Kardinalzahl)
- Bei den sprachlichen Aspekten:
 - Aber dann (Z. 1) = Rückverweis auf einen Streit; bewußt werden/erinnern der handelnden Personen: Katja + Susi (s. Illustration + vorausgehender Text auf S. 6); signalisieren einer möglichen Lösung
 - sagt Katja (Z. 1) = anführender Teil einer Rede als Redeeröffnung
 - Z. 2 = rückerinnernde, zugleich zusammenfassende und eigentlich abschließende Bewertung
 - Z. 3 = Angebot einer Problemlösung als offene Frage
 - zwischen Z. 3 und Z. 4 = abwägen und zustimmen durch Susi; Durchführung des Losverfahrens (welches?)
 - Z. 4 = Ergebnis als Feststellung
 - Z. 5 = Akzeptanz der Lösung und zugleich emotionale Reaktion der Unterlegenen: Ist Katja traurig, weil sie verloren hat oder – obwohl sie den weitergehenden, konfliktlösenden Vorschlag machte –, doch nicht gewonnen hat und darum mit dem Schicksal hadert?
- Konkret zum Inhaltlichen:
 - sich bewußt werden des Problems
 - sich dem Problem stellen
 - Problem als lösbar ansehen
 - mögliche Lösungen erproben
 - Ziel-Mittel-Relationen reflektieren
 - Lösung miterleben
 - Lösung akzeptieren oder verwerfen, ggf. Alternativen denken

Mit diesen skizzenhaften Hinweisen werden die erheblichen Aktivitäten aufgezeigt, die vom Kind aufzuwenden sind, um diesen Text zu lesen, zu verstehen, zu bewerten. Dabei wird immer auch vorausgesetzt, daß das Kind tatsächlich lesen will und Lesen als etwas Freud-

volles, Interessantes, Wichtiges zu erfahren. Anstrengungsbereitschaft als relativ dauerhafte Leistung ist notwendig, diesen mühevollen Weg zu gehen. „Texte sind per se widerspenstig“². Möglicherweise liegt hier ein wesentlicher Grund für die vermeintliche Attraktivität neuer visueller Medien.

Deutlich sind die Mühen erkennbar, wenn wir wirklich vom Kind ausgehen. Leistungen im umfassenden Sinne sind nötig, von allen am Unterricht Beteiligten, um Kinder zu fördern und zu fordern für ihre jeweiligen Aktivitäten. Dabei müssen wir als Lehrkräfte von erheblichen Entwicklungsunterschieden ausgehen. Folgende zwei Beispiele zeigen das: „Ich auf dem Schulhof“. Sie sind bei der Schulanmeldung im Februar/März entstanden.

Abb. 2 und 3: Kinder malen sich auf dem Schulhof



2 Olg 1987, S. 81.



2. Voraussetzungen der Kinder: Lesen und Schreiben

Lesen – und auch Schreiben – sind den Kindern in diesem Alter nicht möglich.³ Es gibt aber Wege dorthin, häufig Stufen genannt, besser wohl als *Zonen der nächsten Entwicklung* bezeichnet:⁴

³ Vgl. allerdings Neuhaus-Simon 1993

⁴ Valín 1993, S. 75.

Tab. 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenslernens

	Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängig vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B.: mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Die Entwicklungsabstände zwischen den Kindern sind außerordentlich groß. Auch intrapersonal sind sie keineswegs stabil. Während zum Schreiben noch keine einschlägigen Forschungsergebnisse vorliegen, sind durch die Forschungen in den letzten Jahren insbesondere zum Lesen konkrete dominante Strategien erkannt worden, die

die Kinder auf der Textebene (Buchstaben-/Wortebene) verwenden und hierbei stark vom Kontexteinfluß Gebrauch machen:⁵

Tab. 2: Entwicklungsmodell der dominanten Strategien beim Wortlesen

Buchstabenebene	Kontexteinfluß
1. Erkennen von Symbolen (z.B. Firmenzeichen) an einzelnen visuellen Merkmalen z.B. drei Punkte bei „Fanta“	Manche Symbole werden nur im Kontext (z.B. FANTA nur auf einer Flasche erkannt)
2. Direktes („ganzheitliches“) Worterkennen ohne lautliche Komponenten anhand einiger Buchstaben oder anderer visueller Wortmerkmale	Manche Wörter werden auch einzeln richtig erkannt, viele (z.B. Fibelwörter) aber nur im Kontext sicher gelesen
3. Übergangsstrategie: Erlesen des oder der Anfangsbuchstaben(s), zusätzliche Nutzung bekannter Wortmerkmale	Sehr starker Kontexteinfluß
4. Erstes vollständiges synthetisierendes Erlesen der einzelnen Grapheme; Erkennen der Bedeutung oft erst nach dem Erlesen	Kontext beim Erlesen weniger wichtig bis zur Ausblendung; Kontextnutzung aber bei der nachträglichen Bedeutungsentschlüsselung
5. Vollständiges Erlesen, jetzt aber auf der Basis größerer Einheiten (z.B. Silben, Morpheme)	Kontext schon beim Erlesen wieder wichtiger
6. Neben der unter 5 beschriebenen Strategie direktes Erkennen häufiger bekannter Wörter	Kontext wird genutzt

Hören und Sprechen der Kinder im genannten Alter sind allerdings gut ausgebildet. Ihr Hörverstehen ist nahezu perfekt. Ebenso sind ihre Sprechfähigkeit und -fertigkeit im allgemeinen praktikabel, obwohl die steigende Zahl der Kinder mit Sprechsprachproblemen im 1. Schuljahr auffällig ist und das besondere Aufmerksamkeit fordert.

Die Kinder verfügen über einen hohen passiven und aktiven Wortschatz, der aus den unterschiedlichsten sozialen und medialen Zusammenhängen erwachsen ist und benutzen auch alle Strukturen der

⁵ Scherer-Neumann 1995, S. 11.

Syntax (bezogen auf die Muttersprachler), nahezu alle Elemente der Textkonstitution und die entsprechenden Formen der pragmatischen Ebene. Man könnte für dieses Lebensalter allerdings noch den Begriff *verschobene Nachahmung* aus der frühkindlichen Sprachentwicklung verwenden: Die Kinder können alles hören und auch verstehen; vieles im Augenblick, einiges aber erst später.

Kinder benutzen Hören und Sprechen in ihrer jeweiligen Sprachumgebung korrekt und kommunikativ erfolgreich. Was sie sprachlich produzieren, ist zwar nicht immer unsere Standardsprache, aber gemessen am tatsächlichen Gebrauch sind z.B. die linguistischen Strukturen vollständig (unter Einbeziehung der nonverbalen Elemente). Dieses Hören und Sprechen erfolgt im Lebenszusammenhang der Kinder. Es ist in der Regel inhaltlich bestimmt. Einbezogen sind hierbei auch Medienerfahrungen und Medienerlebnisse.

Vielleicht veranlaßt dieses Können der Kinder in der Sprechsprache manche Erwachsene zu einer Überschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftsprachlichen Bereich.

Auf den ersten Blick scheinen Sprechspracherwerb und Schriftspracherwerb identisch zu sein. Gemeinsamkeiten fallen auf. Doch die prinzipiellen Unterschiede liegen:

- in der Lebensentwicklung des Kindes:
Hören und Sprechen sind natürlich,
Lesen und Schreiben sind kulturell, künstlich;
- in den unterschiedlichen Zeichensystemen.

Hören und Sprechen geschehen ‚einfach so‘, im familiären Zusammenhang, ungeordnet, ungeplant, immer konkret verbunden mit Bedürfnissen, Wünschen, Hoffnungen, Forderungen. Die existentielle Notwendigkeit ist das Motiv!

Die Sprachzeichen (= Sprechzeichen) werden im Nebenbei gelernt durch Vormachen → Nachmachen → Korrektur, eben im Gebrauch. Dieses Lernen ist immer inhaltlich bestimmt, doch zugleich gekoppelt mit starker Emotionalität, auch Bedürfnisbefriedigung, und mit Sozialität.⁶

Lesen und Schreiben sind demgegenüber Äußerlichkeiten, zumindest für die meisten Kinder nicht zu Hause erlebbar. Sie sind kaum zwingend notwendig. Hinzu kommt die Willkürlichkeit der zu verwendenden Zeichen, ihre Abstraktheit. Das ist verglichen mit dem

6 Vgl. Ong 1987.

Hören und Sprechen nicht nur ein gradueller Unterschied. Walter J. Ong faßt das zum Schreiben so zusammen: „Es ist kein bloßes Anhängsel des Sprechens“⁷.

Doch wenn Lesen und Schreiben von Kindern vor der Schulzeit praktiziert werden, verbinden die Kinder damit immer einen Sinn. Diese Sinnfindung, eigentlich *Sinndominanz der Tätigkeit* läßt sich bereits ganz früh nachweisen.⁸

3. Voraussetzungen der Kinder: Wahrnehmen und Lernen

Die biologische Entwicklung und Verwicklung der Kinder im Bereich der visuellen Wahrnehmung vollzieht sich bis etwa zum 10. Lebensjahr. Seit 100 Jahren⁹ wissen wir über Augenbewegungen und Fixationen gut und inzwischen immer genauer Bescheid.¹⁰ Blickspannweiten in der Breite gibt es ebenso in der Höhe und sie erweitern sich in Abhängigkeit vom Alter des Kindes.

Verarbeiten und Denken als Fähigkeiten von Kindern zu strukturieren, zu klassifizieren, zu abstrahieren entwickeln sich langsam. Ebenso bildet sich erst im Gebrauch und durch Gebrauch eine heuristische Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit des Problemlösens. Eine wesentliche Leistung beim Lesen liegt in der Unterscheidung und Trennung von Sache und Zeichen. Das ist kein Wahrnehmungsproblem, sondern ein Denkproblem.¹¹ Bernhard Bosch bezeichnet das als „Komplexbestimmtheit des kindlichen Verhaltens in Dingen der Sprache“¹². Er macht u. a. aufmerksam auf die Untersuchungen von Jean Piaget. Nachgewiesen wird, daß selbst von Kindern, denen bisweilen diese Leistungen gelingen, immer wieder „die Qualitäten von Komplex und Wort nicht oder nicht deutlich geschieden“¹³ werden.

Auch die Aktivitäten beim Problemlösen müssen vom tätigen Subjekt her geschen werden. Sie sind eingebunden in Akkomodation (sich anpassen) → Transformation (verarbeiten) → Assimilation (rea-

7 Ebd., 1987, S. 87.

8 Vgl. Goodman 1976.

9 Vgl. Erdmann; Erdmann & Dodge; n. Baer 1979, S. 26ff.

10 Vgl. Baer 1979; Heller/Müller 1989.

11 Von Wygotski 1964 mit „innerem Sprechen“ beschrieben.

12 Bosch 1984, S. 82.

13 Ebd., S. 86.

gieren). Ähnliche Beobachtungen machten die französischen Strukturalisten.

Die Zusammenhänge von Textverständnis und Textverständlichkeit, von Lesemotivation und Lektürewirkung wurden im Bereich der Leserpsychologie hervorragend aufgearbeitet.¹⁴

Die vielfältigen Varianten bei den einzelnen Kindern im Individuellen, Emotionalen, Sozialen, Situativen und im Inhaltlichen verweisen auf die je eigenen Lebens-Lern-Geschichten.

4. Kinder auf dem Weg

Nach den Herbstferien schrieben die Kinder ohne Anleitung das ihnen wichtigste Ferienergebnis auf:

Abb. 4-11: Das habe ich in den Ferien gemacht

L	d	e	r	a	23.	10.									
I	c	h	B	i	n	V	i	l	F	a	r	a			
G	e	v	a	r	e	n	u	n	d	I	c	h			
W	a	i	n	d	e	r	L	u	n	e	B	u	e	g	e

A	N	N	a	*	23.	1	0.											
I	c	h	W	A	I	A	N	S	y	L	W	A	L	E	C	H	U	M

¹⁴ Vgl. Groeben 1982; Groeben/Vorderer 1988.

KEVIN 23.10.
VA*BAI*OMQ*OPQ*BAL

CHWA BAPAPA

RAT 74TOMdVSOQPS
23.10. Alex

23.10. DENNIS
RAT 74TOMdVSOQPS

KERSTIN 23.10.
EWBT

MATTHIAS 23.10.
Eschl

Laura: „Ich bin viel Fahrrad gefahren und ich war in der Lüneburger [Heide]“

Anna: „Ich war an [auf] Sylt [im] Wellenschwimmbad“

Kevin: „War bei Oma und Opa Ball [spielen]“

Dennis und Alex (Zwillinge): „Radfahrt um den Sorpesee“

Kerstin: „[Ich war bei meiner Tante]“

Mathias [?]

In diesen Beispielen werden die extremen Unterschiede gut deutlich: Von zwei Erlebnissen bei Laura, nahezu korrekt verschriftlicht, über lauttreues Schreiben bei Dennis und Alex, bis zur Wiedergabe des Anfangsbuchstaben der jeweiligen Wörter bei Kerstin und letztlich die Verschriftung von Mathias, die er selbst nicht deuten konnte.

Über welche individuellen Leistungen verfügen die Kinder nach ca. 4 Monaten Schule? Welche Lernwege haben Kinder genommen, ausgehend von den Bild-Text-Beispielen (Abb. 2 und 3)? Wer oder was hat sie angeregt und befähigt, dieses Vermögen zu erlangen?

Anfangsunterricht ist ein komplexes und kompliziertes Gefüge, über das wir längst noch nicht genug wissen. Darum bleiben viele Fragen offen. Es reicht nicht aus, wie Maria Montessori es forderte, ein „anregungsreiches Lernmilieu“ zu schaffen, in der Hoffnung, das Material allein würde zum Lernen reizen, wenn nur die richtige sensible Phase getroffen wird.

Es reicht nicht aus, wie Jürgen Reichen es praktiziert, den Kindern Material zur Verfügung zu stellen, in dem Glauben, sie würden den Lernweg sinnvoll allein finden.

Es reicht auch nicht aus, auf die Erfahrung zu verweisen, jede und jeder lerne anders, habe einen je eigenen Lernzugriff. Das macht Lehrpersonen im Prinzip überflüssig und bedeutet folgerichtig, Lernen sei nicht lehrbar und nicht lernbar.

5. Konsequenzen

- Wir müssen mehr über die Sozialisation der Kinder wissen.
- Wir müssen ihre Lernfortschritte genauer beobachten und lernen, sie zu interpretieren.
- Lernformen sind nötig als individuelles Lernen, aber auch im sozialen Zusammenhang, z.B. in der „Zwangsgemeinschaft Klasse“.
- Inhaltsbezogene Konzepte fördern das Lernen, weil Lernen/Leben bis dahin immer inhaltlich bestimmt war.
- Lesen und Schreiben sind die zwei Seiten der Medaille.
- Aufgreifen und Fördern von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder:
 - Visuelles Lernen aufgreifen
 - Haptisches Lernen fördern
 - Auditives Lernen verstärken
 - Sprechmotorische Fähigkeiten fördern, z.T. kompensieren
 - „Komplexbestimmtheit“ (B. Bosch) der Wahrnehmung auflösen
(Unterscheiden von Sache und Zeichen)
 - Zentrale Laut-Buchstabe-Zuordnungen lernen

Produktiv bedeutet hier: Entwickelnd für alle und alles = für die Kinder, die Lehrkräfte, die Lernorganisation, die Lernorte, den Gegenstand Sprache.

Literatur

- Baer, Jörg R.: Der Leselernprozeß bei Kindern. Analysen und Untersuchungen zur experimentellen Leseforschung und zu Problemen der Lesemethodik. Weinheim/Basel 1979
- Bosch, Bernhard: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Reprint der 1. Auflage 1937, ergänzt durch drei Aufsätze des Verfassers aus den Jahren 1951/52 mit einem Nachwort von Renate Valtin. Frankfurt 1984
- Conrady, Peter: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern – mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch. In: Sprachdidaktik – Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Hrsg. von Wolfgang Gewehr. Düsseldorf 1979, S.140-152
- Conrady, Peter: Mit und ohne Fibel: Der dritte Weg. In: Grundschule 26, H. 2 (1994), S. 32-34
- Groebe, Norbert: Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982
- Groebe, Norbert/Peter Vorderer: Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster 1988
- Heller, Dieter/Peter Müller: Ausgewählte psychologische Aspekte der Beschreibung des Lese- und Leselernprozesses. In: Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Hrsg. von Peter Conrady. Frankfurt 1989, S. 37-60
- Goodman, Kenneth S.: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Hrsg. von Adolf Hofer. Düsseldorf 1976, S. 139-151
- Luria, Alexander/Tjubov S. Cvetkova: Neuropsychologie und Probleme des Schriftspracherwerbs in der Schule (1989). In: Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Hrsg. von Hans Brügelmann/Heiko Balhorn. (= Lesen und Schreiben 4). Konstanz 1990, S. 48-67
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn 1993
- Ong, Walter J.: Oralität und Literalität. Opladen 1987
- Pausewang, Gudrun: Hallo – ich grüße Dich! In: Grundschule 26 (1994), H. 9, Reihe: Lesespaß für Kinder
- Scherer-Neumann, Gerheid: Leseanalyse und Leseförderung: ein Tandem. In: Grundschule 27, H. 4 (1995), S. 9-12
- Valtin, Renate: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Dieter Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2 Fachdidaktik. Weinheim/Basel 1993, S. 68-80
- Wygotski, Lev S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964